
Bombini, G. (diciembre, 2021). "Literatura 'juvenil', otra vez". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 13 (7), pp. 43 - 54.

Título: Literatura "juvenil", otra vez

Resumen: En este artículo se problematiza el concepto de literatura juvenil a fin de evitar su reducción a la producción editorial impresa extendiendo sus límites a los modos en que la experiencia adolescente ha sido representada históricamente en la literatura y también a la escritura de jóvenes en espacios formales y no formales.

Palabras clave: literatura juvenil, mercado, jóvenes, escritura.

Title: "Young adults" literature, again.

Abstract: This article problematizes the concept of youth literature in order to avoid its reduction to print editorial production, extending its limits to the ways in which the adolescent experience has been historically represented in literature and also to the writing of young people in formal spaces and not formal.

Keywords: Youth literature, publishing industry, young adults, writing.

Literatura “juvenil”, otra vez

Gustavo Bombini¹

El campo de la literatura juvenil se presenta como un territorio de producciones y lecturas anexo a la literatura infantil, acaso concebido en clave de continuidad pero que habría que reconocer en su diferencia y especificidad en relación con los problemas que plantea.² De hecho, muchas de las siglas que identifican a las organizaciones, sociedad, ateneos, o el formato de agrupación que sea arrastran esa malsonante “J”. CEPROPALIJ en Comahue, CEDILIJ en Córdoba, EDILIJ en Mendoza, CEMILIJ en Misiones, PLELIJ en la Universidad Nacional de la San Martín y ALIJA en la nación que es la filial del IBBY internacional, son algunas de las siglas a las que me refería.

Acaso este fenómeno de cacofonía, se presente como un mal augurio para hablar de una literatura que en distintas intervenciones de escritura o de docencia hemos denominado “controvertida”, “polémica”, “artificiosa”, escrita “ad hoc” o por encargo y en el peor registro de las calificaciones, hemos dicho “de mercado”. ¿Será que cada producción, cada manifestación, cada nuevo libro de la llamada “literatura juvenil” opera como una suerte de pequeño crimen de lesa literatura?

No queremos asumir en este escrito una posición radicalizada, altamente crítica, acaso demoledora del género. Eso ya lo hicimos en el año 1992, en un artículo en coautoría con Claudia López que publicamos en el número 1 de la revista *VERSIONES* dirigida a profesores secundarios que se publicaba desde la Secretaría de Extensión de la Universidad de Buenos Aires (Bombini y López, 1992). Aquel artículo llevaba el siguiente título: “La literatura “juvenil” o el malentendido adolescente”, donde se nota cierta animosidad del título y el hecho de que el adjetivo

¹ Profesor, Licenciado y Doctor en Letras (Universidad de Buenos Aires). Profesor en el área de didáctica de la lengua y la literatura, investigador en temas de didáctica de la lengua y la literatura, literatura infantil, prácticas de enseñanza y políticas de lectura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de San Martín. Correo electrónico: gbombini@gmail.com

² Este artículo es una versión ampliada de “Literatura juvenil, ¿de? ¿para?” publicado el 12 de diciembre de 2019 en la web de la Junta de Andalucía (Bombini, 2019).

“juvenil” fue escrito entre comillas, acaso por aquello de “una literatura sin atributos” sobre lo que hablaba el gran Juan José Saer en uno de sus ensayos, cuando se defendía de ser tildado de escritor “regional” por el hecho de que parte de sus ficciones ocurren en una localidad de provincia de Argentina. No es mi propósito repetir veintinueve años después los mismos argumentos que esgrimimos en 1992, tan solo me detengo en el hecho de que esas críticas radicalizadas contra un modo de producir ficción que se sostenía en la apuesta a una literatura realista, que proponía un pacto de identificación en clave de reconocimiento de ciertos “temas de interés de los adolescentes” y que abogaba por el uso de lenguaje sencillo que no dificultara la lectura, se vinculaban directamente con la ligazón que establecíamos entre experiencia de la lectura en la adolescencia y la experiencia de enseñanza escolar. Era sobre ciertos sentidos de la experiencia escolar con la literatura de inicios de los años ‘90, sesgada sobre diagnósticos centrados en la idea de fracaso sostenida a partir de enunciados generalizadores, del tipo “los jóvenes no leen” o “los jóvenes no comprenden lo que leen” que se apostaba a una lectura realista, basada en temas y de lenguaje sencillo como solución a un “problema” que en realidad era más del orden didáctico que literario. Incluso el propio curriculum de los ‘90, a partir de la relevancia del enfoque comunicativo y de la centralidad de los saberes lingüísticos tendió a desplazar (casi nunca de manera explícita) a la literatura de su lugar en la enseñanza.

Quizá sea oportuno aclarar que el posicionamiento político-didáctico que subyace a nuestra intervención en esta polémica es la perspectiva de derechos respecto al acceso de determinados bienes simbólicos que deben garantizar las políticas públicas y que en aquel momento retomábamos de un artículo traducido para el libro *Literatura y educación* que compilé para el Centro Editor de América Latina, también en 1992, y que contenía artículos de Roland Barthes, Gerard Genette, Stanley Fish, entre otros referentes críticos de entonces y entre ellos el crítico literario italiano Remo Ceserani quien en su artículo “Cómo enseñar literatura” hacía la siguiente afirmación: “Para muchos jóvenes (la experiencia escolar a través de un manual o de una antología) es la única verdadera relación con la dimensión de lo literario en toda su vida” (Ceserani, 1992, p. 81). A partir de esta frase, nos posicionábamos en defensa de esa experiencia escolar de distinción que

es la formación literaria y nos alzábamos contra una producción de literatura catalogada como “juvenil”, de factura editorial escolar, a la que observábamos alejada de ciertos modos de configuración del canon escolar y de los cánones culturales en sentido más amplio e incluso alejada de un canon nacional y regional latinoamericano, como recorridos distintivos de cierto capital cultural que los y las adolescentes detentarían gracias a su paso por la escolarización. Pensar la cita de Ceserani hoy en clave de derechos, me invita a recordar las políticas de dotación de libros en las bibliotecas y aulas que llevaron adelante los tres gobiernos de Argentina que abarcaron el período 2003 a 2015 y me surge homenajear las políticas de dotación de acervos de mayor recorrido y experiencias que las argentinas, que son las que ha llevado adelante por varios sexenios la Secretaría de Educación Pública mexicana y otros organismos del área de cultura como CONACULTA y el Fondo de Cultura Económica. Políticas que se constituyeron como experiencias de aprendizaje para los que hemos pasado por la gestión pública en otros países de la región.

También me invita a recuperar las políticas de dotación de libros del Ministerio de Educación de Argentina que incluían libros de literatura argentina, latinoamericana y universal cuya impronta a largo en el canon de lecturas de la escuela secundaria debería ser objeto de investigaciones de corte etnográfico centradas en la apropiación y uso de los materiales.³

³ Solo menciono un ejemplo de dotación de acervos de literatura para la educación secundaria durante la gestión del ministro Daniel Filmus (2003-2007) como es el caso de la Biblioteca de Cien Libros para Jóvenes que alcanzó a más de 6000 escuelas secundarias del país con autores y títulos como Arlt, Roberto. El juguete rabioso, Buzzatti, Dino. Siete mensajeros y otros relatos. Calvino, Italo. El barón rampante, Castillo, Abelardo. Las otras puertas. Fernández, Macedonio. Textos selectos. Frank, Ana. El diario de Ana Frank Galeano, Eduardo. Memorias del fuego 1. Monterroso, Augusto. Cuentos, Neruda, Pablo. Antología esencial. Ocampo, Silvina. Cuentos completos. Oesterheld y Solano López. El eternauta. Onetti, Juan Carlos. Cuentos completos Pizarnik, Alejandra. Poesía completa. Puig, Manuel. El beso de la mujer araña Planeta Quino. Todo Mafalda Roa Bastos, Augusto. El baldío. Spiegelman, Art. Maus. Tomos 1 y 2, Sturgeon. S. Más que humano. Tizón, Héctor. Fuego en Casabindo. Tolkien, JRR. El hobbit, Vargas Llosa, Mario. La ciudad y los perros, Walsh, Rodolfo. Operación masacre, Asturias, Miguel Ángel. El Señor Presidente, Balzac. Honorato de. La obra maestra desconocida. Beckett, Samuel. Esperando a Godot. Bioy Casares, Adolfo. La invención de Morel, Borges, Jorge Luis. Obra completa, Bradbury, Ray, Crónicas marcianas. Carpentier, Alejo, El reino de este mundo o Guerra del tiempo, Carroll, Lewis, Alicia en el país de las maravillas, A través del espejo. Cervantes, Miguel de Cervantes. El Quijote, Chesterton, Gilbert Keith. El candor del Padre Brown. Cooper, Fenimore. El último de los mohicanos, Córdazar, Julio Cuentos completos, Chéjov,

Los clásicos, otra vez

Al fin y al cabo, esta discusión parece tener como idea de fondo la necesidad de sostener, de un modo ostensiblemente conservador, el interés pedagógico de conservar, de reproducir, de poner a disposición, de transmitir generacionalmente un conocimiento canónico y una práctica de lectura acerca de la literatura, heredados de su propia tradición de enseñanza y sustentados en una prolífica producción teórica y crítica. Si, como suele afirmarse, clásico es un texto que sigue produciendo lecturas ¿por qué no habría de participar la escuela de esta potencialidad? ¿por qué no habrían de ser las y los adolescentes ejecutores creativos de esas operaciones de relectura?

Al respecto, y en el plano de una experiencia personal, he estado trabajando en los dos últimos años –a partir de una propuesta realizada por la editorial de la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional)– en una edición escolar del *Martín Fierro* de José Hernández (es decir, “El gaucho Martín Fierro” y “La vuelta”) dentro de una colección de obras clásicas a ser releídas que se llama “Intervenciones”,⁴ donde lo que me ha tocado en suerte es *intervenir* el clásico con otros textos que entran en diálogo con él y con actividades que se van intercalando a lo largo del libro. De este modo, entre anarquistas y peronistas –de variado tipo–, sospechas de racismo, payadores, raperos, cultores del *freestyle* y lectores atentos a la eficacia de las sextinas y a las relaciones entre el paisaje lineal de la pampa, los cielos estrellados y gauchos perseguidos, se traman unas *lecturas cimarronas* que ratifican aquella idea de que un clásico es un texto que habilita nuevas lecturas.

Este encargo y las reflexiones que traigo en este trabajo, me llevaron a recordar un interesante título de un artículo incluido en un libro denominado

Antón. Cuentos. Darío. Cantos de vida y esperanza. Defoe, Daniel. Aventuras de Robinson Crusoe. Denevi, Marco. Rosaura a las diez. Dickens, Charles. Oliver Twist. Dostoviesky, Fiodor. Crimen y castigo; Dumas, Alejandro. El conde de Montecristo; Faulkner, William. “Una rosa para Emily”, entre otros.

⁴ La colección “Intervenciones” es una colección de clásicos de la literatura “intervenidos” por otros textos que apuntalan su relectura desde la contemporaneidad, a la que se le suman actividades, no necesariamente escolares, pero que también proponen abordajes alternativos de las obras. El primer título de la colección es *Edipo Rey* de Sófocles y su directora es Paula Labeur. El *Martín Fierro* de José Hernández se halla en proceso de edición en el momento de la escritura de este artículo y para su producción contó con la colaboración del profesor Sebastián Amaya.

Literatura y Sociedad (hay muchos libros que tienen ese título o similares de los años '60 y '70), publicado en Barcelona por Martínez Roca Editores en 1969 y que es, en realidad, la traducción de un libro publicado anteriormente por el Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas. El nombre del artículo en cuestión que resonaba de manera atractiva para pensar estos problemas de la literatura para jóvenes, era "La imagen histórica de la literatura en los jóvenes. Problemas de selección y clasificación", escrito por Robert Escarpit (1969), un nombre de escaso prestigio y casi nulo conocimiento en nuestro repertorios teórico-literarios académicos de los años 80 en adelante. ¿Qué se propone hacer Escarpit en ese artículo?: indagar sobre "la actitud de los jóvenes ante la lectura" (p.159) a través de una encuesta tomada a finales de 1962 a 4716 jóvenes reclutas del Centro de Selección Militar de Limoges. La encuesta sobre la lectura formaba parte de una serie de tests diligenciados por el Servicio Psicológico del Ejército. Sobre 26 preguntas realizadas a los jóvenes reclutas, en este artículo Escarpit se detiene en la que dice: "Nombre a continuación cinco autores que conozca". De estas respuestas emergerá lo que para Escarpit es la imagen histórica de la literatura en los jóvenes, o al menos de la de estos reclutas entre los que pocos han concluido sus estudios secundarios y sobre 4716, 1250 tienen estudios primarios incompletos. Dejando de lado la minuciosidad de los datos cuantitativos, importa saber que las tres quintas partes de los jóvenes reclutas han agotado "todos" sus conocimientos literarios con menos de tres autores, que son los más altamente rankeados: Victor Hugo, La Fontaine y Alejandro Dumas.

Me pregunto qué responderían hoy unos miles de reclutas argentinos si se les preguntara sobre autores de la literatura recuerdan y en qué lugar quedaría el *Martín Fierro* de José Hernández en las consideraciones de estos entrevistados.

A la manera de Harold Bloom, el crítico norteamericano del canon, me preguntaría que efecto ha tenido el curriculum de la educación pública en la construcción de esa imagen histórica de la literatura y qué queda de esa imagen histórica si una parte significativa del canon de lecturas escolares en la educación secundaria se compone de textos de literatura juvenil escritos en los últimos veintinueve años. Si avanzo en esta línea corro el riesgo de volver a las mismas hipótesis que las sostenidas hace veintinueve años, y que por cierto fue inocua pues

esta literatura con adjetivo y “de mercado” ha proliferado exponencialmente en las últimas tres décadas y no se trata de asumir esta vez aquella función posible del crítico literario que señalaba la crítica literaria argentina Josefina Ludmer, la del crítico literario como juez (Ludmer, 1985). El profesor como juez es un tema que Ludmer no abordó y que lo dejo en agenda para desarrollarlo en un texto futuro. El campo pedagógico asume y naturaliza funciones críticas valorativas (a partir de diversidad de criterios) y en muchos casos descomplejiza el análisis de los procesos de selección y los condena a cierta repetición improductiva.

Una experiencia de formación

Hace algunos años, asumiendo el dictado del seminario “Literatura infantil y juvenil” en el Postítulo en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” de la ciudad de Buenos Aires, me propuse entrar a esta cuestión de *lo juvenil* desde otra perspectiva. Acaso para librarme o para no autoimponerme como lectura obligatoria el conjunto de la vasta producción del género, en la diversidad de la oferta del mercado. Confieso que he leído algo pero no he abordado con exhaustividad el corpus completo de los textos del género. Me parecía que si a inicios de los 90 escritores, especialistas y profesores habían decidido acerca de los intereses de lectura de los adolescentes (en clave temática), de una experiencia representada *en* la literatura que sería garantía de eficaz recepción en clave de identificación con una visión –sesgada al fin– de mundo posible, una posible contracara invisibilizada de esa producción era un territorio textual inexplorado, a saber, el de la producción literaria de adolescentes y jóvenes a la hora de hacer ellos y ellas el ejercicio de la toma de la palabra. Es así que para el dictado del seminario “Adolescencia, lectura y escritura”, comencé a seleccionar una serie de textos producidos por adolescentes y jóvenes en algún marco institucional, según la lógica de trabajo de algún proyecto en el que hubieran estado involucrados. La decisión implicó no tener en cuenta la prolífica producción que habita redes sociales y dispositivos especialmente diseñados para la escritura individual y también colaborativa que sería objeto de otras indagaciones. De manera más clásica en términos de cultura escrita, en busca de proyectos de escritura con expectativas de circular en alguna forma de publicación impresa, pude remitirme a antiguas

producciones que, en las primeras décadas del siglo XX eran habituales como resultado del trabajo de enseñanza literaria. Herencia de la antigua enseñanza retórica que se remontaba hasta la antigüedad clásica, los ejercicios de estilo, de escribir “a la manera de” ya estaban presentes en las enseñanzas impartidas por Sócrates cinco siglos antes de Cristo. Entrando al siglo XX profesores en la Argentina les proponen a sus alumnos la escritura de textos periodísticos, ensayísticos, literarios como parte de un programa de enseñanza. Este es el caso del profesor Emilio Alonso Criado (1919), del Colegio Nacional Avellaneda, del barrio de Palermo que publica en su libro *Del aula*, los textos que sus alumnos escriben en sus clases de Literatura. Tal el caso del relato “El matón del arrabal” cuyo autor es un estudiante de cuarto año que se llama Nicolás Olivari, el importante poeta admirado por Jorge Luis Borges y de este modo se cumple con lo observado por Gerard Genette (1992) cuando en un artículo llamado “Retórica y enseñanza” que también incluimos en la recopilación del CEAL de 1992 observa que las llamadas “Obras de juventud” de Flaubert son seis narraciones (cinco cuentos y un retrato de Byron) realizados en cuarto año del Liceo.

Solo a modo de ejemplo, el inicio de “El matón del arrabal” del joven Olivari:

Era guapo. Gotas ancentrales de Moreira bullían en su sangre criolla de peleador indómito.

En el barrio, los pilluelos lo admiraban silenciosamente, mientras insinuaba en sus mentes infantiles un pensamiento inquietante: “ser como Jacinto”, ilusión “acariciada” que brotaba a flor de labio en un barboteo de injurias, mientras la mano, en gesto de coraje, imaginaba un quimérico puñal (Alonso Criado, 1919, p. 268).

Saliendo del ámbito escolar, en donde habría que indagar hoy qué queda de esa enseñanza activa donde aprender literatura era también escribirla, reconozco proyectos diversos con grupos de adolescentes y jóvenes que escriben y que lo hacen de manera sostenida en el marco de una política pública. Tal el caso de este texto de Silvina, “Ronda de Serafines”:

Ronda de Serafines
 hacen mis amigos en el patio de mi casa.
 Vienen aleteando sus alas
 joqueando alrededor
 de mi alma.

Alrededor jaranan
 y hacen ruido.
 En mi casa de calle Chacabuco
 Hacen una ronda
 mis amigos;
 cantan una danza.
 Van y viene
 entre los uvaes.
 Toman una ciruela
 y la muerden.
 El fantasma de mi abuelo
 husmea toda la velada.
 Los serafines toman vino y bailan
 Y mi abuelo piensa que la marca es mala.
 Serafines de mi alma
 Ríen
 y joqueando alrededor
 jaranan.
 Ronda de Serafines
 hacen mis amigos en el patio de mi casa (Barzola, 2013, p. 346).

Esta “Ronda de Serafines” fue escrita en el marco del Taller de Lectura y Narrativa *Manos a las Letras*, destinado a jóvenes de Paraná, que se organiza desde la Casa del Joven, institución dependiente del Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia (Copnaf) y la Dirección de Salud Mental del Ministerio de Salud de Entre Ríos. Desde 2004, cada año el desarrollo anual del taller y una publicación al cierre.

Juan conoce algo de la producción del poeta argentino Oliverio Girondo en el marco de un taller que dictan estudiantes del profesorado en Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el Centro de Régimen Cerrado “José de San Martín” del barrio de Flores de la ciudad de Buenos Aires (algo así como una cárcel para adolescentes) y a partir de su lectura de Girondo, Juan escribe su propio poema:

Llorar y maldecir,
 y llorar al cielo que no está,
 a la luna que no sale,
 al sol que me trae un rayo podrido por día,
 a los que no entienden que maldigo
 al yo que soy yo con la luna el cielo y el sol (Fernández, 2006, p. 63).

Un taller en el barrio de Chacarita (también de la ciudad de Buenos Aires), a partir de un texto de la escritora argentina María Teresa Andruetto, titulado

“Trenes” se propone una consigna que consiste en construir una mirada extrañada sobre lo cotidiano. Es así que Micaela escribe:

Por la ventanilla del tren veo
 Un campo oscuro
 En el campo oscuro veo
 Una luz lejana
 En la luz lejana veo
 Sombras que cruzan
 En las sombras que cruzan veo
 Fantasmas del pasado
 En los fantasmas del pasado veo
 Momentos que recuerdo (Frugoni, 2009, p. 14).

El texto está publicado en el número III de “Poner el pecho”, un espacio de trabajo generado a partir de una doble política pública dirigida a chicos y chicas que están en situación de calle: “Club de Jóvenes” y “Puentes escolares”, programas de larga trayectoria en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires que han logrado subsistir frente a las políticas poco amigables de los últimos gobiernos.

Para terminar, un texto escrito por Ignacio que asiste al taller “Hablaturas” que se desarrolla en el marco de Casa Flores, una institución del área social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en la que jóvenes (en general mayores de dieciocho años) llevan adelante un tratamiento ambulatorio por consumo problemático. El texto que sigue fue publicado en el volumen *Hablaturas. Experiencias de oralidad, lectura y escritura al límite* (Argañaraz, 2019), publicado por la Facultad de Filosofía y Letras en el marco de acciones articuladas con el Seminario PST “Oralidad, lectura y escritura como prácticas en contextos”. Escribe Ignacio su “Carta de navegación III”.

Al lector, le anticipo que este recorrido no será fácil ni tampoco cómodo, Casa Flores es uno de los Oasis que hay en este desierto, para los que estamos perdidos y confundidos. Un lugar donde el alma descansa y se encuentra con uno mismo, una parada en el desierto en donde podemos llenar de autoconocimiento, sentimientos y herramientas nuestra cantimplora, para poder seguir este viaje tan crudo y seco. En todos los talleres y en la escuela nos enseñan a no insolarnos con el calor tan ardiente y sofocante, aprender de qué plantas podremos beber y de cuáles no cuando la sed nos esté matando lentamente, a estar atentos y poder ver que no todos los caminos nos dirigen al próximo Oasis. No nos enseña a huir o a pretender salir de este tan caluroso lugar, sino, a sobrevivir a él, a que una tormenta de arena no nos permita correr del camino. Nos muestra

qué hacer cuando somos picados por una serpiente, cómo extraer el veneno para no reventar y morir, drenarlo de la mejor manera y si aún nos queda un poco de esta toxina dentro nuestro, con qué plantas podremos aliviar esta sensación, para poder así, seguir en este recorrido de paraíso en paraíso, lo mejor que se pueda, haciendo un inventario diario de los paisajes, colores, animales que fuimos viendo en nuestro viaje, entender que en este desierto de dioses y monstruos ya no somos sólo ángeles asustados y con las alas rotas. Ya no más (Argañaraz, 2019, p. 22-23).

En un libro publicado en 2018 que recopila antiguos textos de la pionera estudiosa de la literatura infantil de la Universidad Nacional de Córdoba, María Luisa Cresta de Leguizamón, una de sus partes se denomina “Apuntes acerca de literatura y juventud” y allí, la especialista reconoce la posibilidad de la autoría adolescente tanto en géneros con cierta tradición dentro de los escritos autobiográficos como lo son los *diarios*, como así también escrituras de ficción. Al respecto cita los casos de los mexicanos José Agustín y Gustavo Sanz –incluidos en la llamada “literatura de la onda”– y la argentina Reina Roffé quien publica una novela a los diecisiete años.

De literatura juvenil a literatura escrita por jóvenes, se trata de habilitar, dentro de las consideraciones pedagógicas y de la investigación, un inmenso corpus de textos escritos por jóvenes que merecen un abordaje textual, literario y cultural para comprender unos modos de producir y de leer sobre los que hemos indagado poco.

Referencias bibliográficas

- Alonso Criado, E. ([1919] 2018). *Del aula. Aporte a la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Argañaraz, U. (coord.) (2019). *Hablaturas. Experiencias de oralidad, lectura y escritura al límite*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Barzola, P. (2013). *Lecturas y escrituras entre jóvenes, experiencias de subjetivación* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Entre Ríos, Entre Ríos.
- Bombini, G y López, C. (1992). La literatura “juvenil” o el malentendido adolescente. *Revista Versiones*, 1, 1, 28-31.
- Bombini, G. (12/12/2019). Literatura juvenil, ¿de? ¿para? Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/libro-abierto/opinion/-/novedades/detalle/UiO5RjzNWrQE/literatura-juvenil>
- Cresta de Leguizamón, M. L. (2018). *La caperucita roja de Córdoba y de cómo el lobo no pudo con ella*. Córdoba: Comunicarte.
- Ceserani, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (comp.). *Literatura y educación* (p. 80-102). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Escarpit, R. (1969). La imagen histórica de la literatura en los jóvenes. Problemas de selección y clasificación. En Barthes et. al. (1969). *Literatura y sociedad. Problemas de metodología en sociología de la literatura* (p. 159-173). Barcelona: Roca Pons.
- Fernández, M. (2006). *Dónde está el niño que yo fui. Adolescencia, literatura e inclusión social*. Buenos Aires: Biblos.
- Frugoni, S. (coord.) (2009). *Poner el pecho 3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Genette, G. (1969). Retórica y enseñanza. En Bombini, G. (comp.) (1992). *Literatura y educación* (p. 17-33). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ludmer, J. (1985). *Cien años de soledad. Una interpretación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.